

تعليم اللغة العربية في الأندلس

رؤية تربوية

د. خالد حسين أبو عمشة



تعليم اللغة العربية في الأندلس

رؤية تربوية

نحن والتراث:

يكاد يكون من المجمع عليه أن الحاصل في البلاد الإسلامية أننا بحاجة ملحة إلى نظام تعليمي، إسلامي في الروح والوضع والسبك والترتيب، بحيث لا يخلو كتاب من الكتب التي تعلم مبادئ اللغة والآداب، إلى آخر كتاب يدرس في العلوم الطبيعية، أو الآداب الإنجليزية من روح الإيمان والدين. هذا إذا أردنا أن ينشأ أبناؤنا يفكرون بالعقل الإسلامي، يكتبون بقلم إسلامي وخُلُقه، ويديرون سياسة التعليم بمنظور إسلامي، وبصيرة إسلامية. وتكون بلادنا بالتالي إسلامية حقاً، في عقلها وتفكيرها وسياستها وماليتها وتعليمها1. ومن المؤكد كذلك أن أي نظام تربوي لأية أمة لا يمكن أن يكون أصلاً هادفاً إلا إذا قام على أساس من تراثها، وبعد نظر إلى واقعها، وتخيل لمستقبلها، فالتراث إذن أول قاعدة يقوم عليها أي نظام تربوي أصيل، لأية أمة حريصة على تبني ذاتها وتعد لغد مشرق2. وللأمة العربية أن تفاخر العالم أجمع، بتنوع تراثها وغناه، فهو لا يفوقه تراث، وتراثها هو رمز وجودنا، ولا توجد أمة تزعم أنها أمة ذات حضور إنساني وحضاري متميز، دون أن يكون لها تراثها الخالد والفاعل في التاريخ.

وحول هذا المعنى، يتحدث الدكتور جمال سلطان قائلاً: إن تراث الأمة يمثل ضمير أبنائها، وهو في بوتقة متقدمة، تشع على الدوام مثيرات القوة الروحية، الدافعة لأبناء هذه الأمة نحو السبق الحضاري، والرفعة والوجود الرائد في الواقع الحي، وهو الجوهر الحقيقي الذي يمثل الهوية الثقافية والحضارية لأمة من الأمم. وترجع القيمة العليا لهذه الهوية الثقافية، إلى كونها تمثل الميزان الضابط للمسار الإبداعي في الأمة على مختلف الأصعدة: عقدياً وفكرياً وخلقياً وتنظيماً وتشريعياً وأدبياً وفنياً ومدنياً وتعليمياً وسواء أكان هذا الإبداع تفجراً ذاتياً في الأمة، أم كان ناتجاً عن تمازج بين عطاءاتها وعطاءات أمم أخرى3.

أما الدكتور عبد الحميد أبو سليمان فيقول: إنه من الواجب أن نفخر بما حقق فكر الإسلام للأمة والإنسانية، على تفاوت في المجالات رغم كل العقبات. إن كل ما تحقق في تاريخنا وكياننا، لا يمكن فهمه ولا تفسيره، إلا بعطاء الإسلام ومنهجه في الفكر والإعمار والإصلاح، وإذا كان عطاء الفكر الإسلامي ومنهجه لم يكتمل و لم يعط كل ما كان يطيق من ثمر، فإنه قد أعطى كثيراً ومدى عطائه الشامل الهائل رغم كل العقبات هو الدليل على طاقته، وقدرته الكامنة المتجددة؛ وذلك إذا أحسنا فهمه والتفاعل معه، وأطلقنا أمامه المجال في النفوس والمجتمعات4.

ويعتقد إن هذا التراث لهو ثروة الأمس وزاد المسير وعبرة المستقبل5، فلماذا لا نجعل هذه الثروة، وهذا الزاد، وتلك العبرة، مصدر قوة لنا في حياتنا المستقبلية في فروعها الإنسانية والعلمية؟ وألاّ نجعلها أبداً مصدر ضعف تجرنا للوراء، فلا شك أن تلك الملامح الوضيئة، تفيدنا كثيراً في تخطيطنا لحياتنا المستقبلية، ولكن ما هي السياسة أو الطريق التي تجب أن نسلكها



ونتعامل بها مع هذا التراث؟ إن الماضي يستطيع أن يكون عبئاً ثقيلاً ومثبطاً للهمم، قاعداً بالعزائم، كما يستطيع أن يكون حافزاً ودافعاً إنه يستطيع ان يكون عبئاً إذا اتكلنا عليه واكتفينا بالتفاخر به، واعتقدنا أننا عظماء بما جنينا، فلا يحتاج إلى ما يثبت عظمتنا في حاضرنا ومستقبلنا. كما أنه يكون مثبطاً إذا استفرغ الاعتزاز به طاقتنا، واستترف قوانا، وأشعرنا بنوع من الرضا المستكين، شأننا بذلك شأن عائلة ماجدة تعيش على قديم أمجادها، وتكفي من حاضرها بالتشفيع على ذوي المجد الطريف، والهزء بهم، والاحتقار لشأنهم، مما يستمتعون به من قوة، وما تشكر هي من ضعف، وهذا هو الفشل بحد ذاته، ولكنه يستر صاحبه بالتظاهر. وهذا الماضي يمكن أن يكون حافزاً إلى التشمير عن ساعد الجد، وتدارك ما فات واللحاق بركب التقدم، ومعالجة أخطاء الحاضر، وبناء المستقبل المجيد إن شاء الله، ليناسب الماضي الأمجد، وهذا ما يجب أن نسعى إليه ونعمل له. وأنّ تعرفنا على تراثنا يجب أن يستهدف ذلك هدفين واضحي المعالم، دقيقي التحديد: أولهما معرفة هذا التراث والتعريف به، ثانيهما جعل هذا التراث منطلقاً إلى المستقبل6.

وتأتي ضرورة معرفة هذا التراث والتعريف به، من كونها ضرورة عقلية وبنائية، من حيث أن التعرف على تراثنا هو التعرف على ذواتنا وعلى حد تعبير الدكتور فاخر عقل، فإنه بدون هذا التعرف، لا نستطيع أن نبني مستقبلنا ونعجز عن وضع خططنا لهذا المستقبل، ونفشل في تحديد دورنا الذي سنلعبه في هذا العالم وفي حضارته وتقدمه7. وإنّ تعرفنا على تراثنا وتعريفنا به، ليس واجباً قومياً فحسب، ولكنه قبل هذا وبعده واجب ديني إنساني حضاري، ذلك بأن تراثنا ليس ملكاً لنا وحدنا وإنما هو ملك للأنسانية التي تنتسب إليها، والنوع الذي ننحدر منه، فمن حق هذه الأنسانية، ومن حق هذا النوع البشري، أن يتعرف على هذا التراث وأن يحدد علاقاته بما سبقه وما لحق به، وأن يفاخر به معنا، ومن هذا المنطلق، أتت دراستنا هذه، لتحاور إمكانيات الاستفادة منه في عالمنا المعاصر حتى يكون بالصورة، حين تخطط لمستقبلنا ومستقبل أمتنا.

المنهج في الفكر اللغوي الأندلسي:

لقد تعددت مفردات المنهج للمرحلة العالية بشكل عام تعدداً أتاح الفرصة للطالب الأندلسي أن يلم بكل أطراف العلوم التي كانت معروفة آنذاك. ولعل المطالع للمصادر الأندلسية الأصلية يلحظ أن هذه العلوم انقسمت إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى علوم اللغة العربية من نحو ولغة وأدب وبيان إلخ بوصفها الجسر الموصل للمجموعة الثانية، وهي العلوم الشرعية من قرآن وحديث وفقه وتوحيد إلخ، والمجموعة الثالثة التي تأتي بعد المجموعتين السابقتين هي ما يمكن الاطلاق عليه بالعلوم العقلية وهي ما خلت المجموعة الأولى والثانية من حساب ومنطق وجبر وطب إلخ. ولما انحصرت مهمة هذا البحث في الجانب اللغوي فإننا سنتناول جزئيات هذه المجموعة واحدة واحدة، تاركين الخوض في الجوانب الأخرى لذوي الاختصاص.

تتفرع علوم اللغة العربية إلى أصناف شتى أهمها اللغة والنحو والأدب والبيان، وهذه العلوم هي التي يبدو أن الأندلسيين عنوا أنفسهم بتعليمها في المرحلة العالية. لكن السؤال أي العلوم يقدمونها على الأخرى في التعليم؟ لو حاولنا استنطاق ما



كتبه ابن حزم الأندلسي في رسالة مراتب العلوم لوجدنا أن الطالب في رأيه إذا نفذ من تعلم القراءة والكتابة – وهي في المرحلة الابتدائية – انتقل إلى علم النحو واللغة معاً8، ولما كان قد قدم شرح المقصود بعلم النحو على المقصود بعلم اللغة فيمكن الاستنتاج أنه يقدم النحو في التعلم على اللغة، وبعد أن ينتهي الطالب من هذين العلمين انتقل إلى علم الأدب، علما بأن ابن حزم لم يجعل للبيان منهجا خاصا، ونرجح أنه يدخله في علم الأدب دون الإفصاح عن ذلك، أما ابن خلدون فقد اتفق معه في الابتداء بعلم النحو ثم إتباع ذلك بتعلم اللغة، لينتقل بعدها إلى علم البيان ومن ثم الوصول أخيرا إلى الأدب9، ولما لم يصرح ابن حزم بوضع علم البيان فإننا في سياق وضع ترتيب لتعليم هذه العلوم في الأندلس نرجح أن يكون الأدب سابقا على البيان من وجهتين، الأولى أننا لا نستطيع التعرف على البيان من دون الأدب، وفي الوقت ذاته نستطيع التعامل مع الأدب بدون البيان نوعاً ما، لذلك أرى أن الأدب مقدم على البيان، والثانية، يمكن استخلاصها من سكوت ابن حزم عن الموضوع، وكأنه رأى أن البيان من توابع الأدب أو من ملحقاته، فلما وضع الأدب ثالثا فيستلزم ذلك ورود البيان رابعاً. وعلى هذه الأساس سيتم تناول منهج تعليم اللغة العربية في الأندلس، وأول ما نبدأ به:

علم النحو:

فهم الأندلسيون علم النحو على أنه أول ما ينبغي على الدارس تعلمه، وذلك لأنه لا يستطيع المتعلم أن يفهم ما يقرؤه من العلوم إلا بمعرفة النحو؛ لذلك ليس من الغريب أن نجد ابن حزم الأندلسي يعرف النحو بأنه " معرفة تنقل هجاء اللفظ، وتنقل حركاته الذي يدل كل ذلك اختلاف المعاني، كرفع الفاعل، ونصب المفعول به، وخفض المضاف، وجزم الأمر والنهي، كالياء في التثنية، والواو في رفع الجمع وما أشبه ذلك، فان جهل هذا العلم عسر عليه ما يقرأ من العلم"10.

ومن الضروري الإشارة إلى أنه في الأيام الأولى للإسلام لم تكن دراسة اللغة العربية بكل فروعها ذات منهج، ولا حتى في المشرق، إنما أتى تطور المناهج مع تطور الحياة، ومع تقدم حركة التأليف في النحو، وسائر العلوم اللغوية الأخرى، ونجد المستشرق خوليان ربيرا يعلل سبب ذلك قائلا " لأن مدرستي الكوفة والبصرة لم تكونا قد انتهتا بعد وضع كتب قواعد النحو نفسها، وكان من الضروري في أسبانيا كما في بقية العالم الاسلامي أن يتعلم الطلاب القواعد من النصوص نفسها دون استخدام كتب خاصة بالنحو "11.

وكانت جهود الأندلسيين متواصلة وسعيهم دائباً نحو الارتقاء بمنهجهم النحوي التعليمي لكي يتناسب مع حاجات مجتمعهم؛ لذلك منذ القرون الأولى توجهت عنايتهم نحو الدراسات اللغوية والأدبية، وقد تألقت في سماء أفقهم كثير من الأسماء، منها من ذهب في أول أمره إلى المشرق لتلقي العلم من ينابعه الصافية، ومنهم من تلقىاه في الأندلس فقط، ولا تكاد تختلف المصادر الأندلسية أن يكون جودي بن عثمان الموردي الذي رحل إلى المشرق وتتلمذ على يدي الكسائي والفراء وكان له تصنيفا في النحو الأندلسي، وما زال يدرسه لطلابه حتى توفي سنة 198هـــ12 من أوائل هؤلاء. ويمكن القول بناء على هذا أن المنهج النحوي في أول عهده كان مبنيا على المصادر والكتب الكوفية، وأهمها كتاب الكسائي الذي



أدخله جودي السابق الذكر، ومن الكتب التي صنفها الأندلسيون أنفسهم مثل " منبه الحجارة " الذي وضعه جودي نفسه13.

ويرى أحد الباحثين " أن الأندلسيين قد استغرقوا وقتا طويلا حتى أمكنهم الوصول إلى نوع من الاستقرار في تدريس هذه المادة – يعني النحو – وأنهم كانوا يخلطون بينها وبين علم اللغة حتى عاد محمد بن يحيى الرباحي المتوفي 358هـ / 968 م من المشرق، وعلمهم الطرق المشرقية السهلة في تعليم العربية"14. وما جاء حول هذا النحوي الأندلسي قول الزبيدي " لم يكن عند مؤدبي العربية ولا عند غيرهم ممن عني بالنحو كبير علم بالعربية حتى ورد محمد بن يحيى عليهم، وذلك أن المؤدبين إنما كاوا يعانون إقامة الصناعة في تلقين تلاميذهم العوامل وما شاكلها، وتقريب المعاني لهم في ذلك. و لم يأخذوا أنفسهم بعلم دقائق العربية وغوامضها والاعتلال لمسائلها، ثم كانوا لا ينظرون في إمالة ولا إدغام ولا تصريف ولا أبنية، ولا يجيبون في شيء منها، حتى نهج لهم سبيل النظر وأعلمهم بما علية وأهل هذا الشأن في المشرق من استقصاء الفن بوجوهه، واستيفائه على حدوده، وأنهم بذلك استحقوا الرياسة"15.

وإني أخالف الباحث السابق الذي بنى تعليله على هذا النص، مخالفة شديدة منطلقاً في ذلك النص نفسه الذي اعتمد عليه، وأعد أن هذا النص جعل الأندلسيين يستحقون الرئاسة من وجهتين وليس من واحدة كما يرى الزبيدي. أما الأولى أن الأندلسيين لحاجات مجتمعهم في بداية عهدهم وضعوا منهجا يحقق أغراضهم ويخدم أهدافهم في تعليمهم من النحو واللغة ما يجزئ عن التواصل بينهم خاصة إذا علمنا – كما سبق الحديث عنه – أن الأندلس تعددت العناصر البشرية فيها، والثانية أنه بعد أن تحقق الهدف الأول من حاجات المجتمع الأندلسي أخذوا يسعون لإدراك مكانة المشرقيين، والإسهام في تطور هذا العلم والتفوق في ها المضمار، وقد فعلوا.

وتفصيل ذلك أن قول الزبيدي نفسه يشهد بأن الأندلسيين أدركوا حاجات المتعلم الأندلسي التي تختلف بالطبع عن حاجات المتعلم الشرقي، وذلك للاختلاف في التركيبة الاجتماعية التي توحدت إلى حد كبير في المشرق على حين تعددت في الأندلس فكان البربري والصقلبي والإسباني إلخ بجوار العربي، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه في لغتنا التربوية المعاصرة اختلاف أهداف التعلم لدى المتعلم الأجنبي عنها لدى المتعلم للغته الأم، وفي الحقيقة أتساءل: كيف يتصور ذلك الباحث أنه كان على المدرسين أن يعلموا تلك التشكيلة المتنوعة من الطلبة العلل النحوية ودقائق العربية ومسائل الاعتلال المعقدة وهم لا يزالون لا يتكلمون بالعربية؟ إنه السؤال نفسه الذي ما يزال يطرحه الباحثون في الأوساط التربوية الأن: مإذا يجب ان نعلم من العربية في المراحل الأولى من تعلم الدارس الأجنبي هل نعلمهم النحو منفصلاً عن المواد الأخرى؟ وهل نعلمهم كل النحو أم بعضا منه؟ وهذا البعض على أي أساس سندرسة لهم؟ إلى آخره من الأسئلة التي تكاد لا تنتهي!

أعتقد أن المرحلة الأولى للأندلس في تعليم العربية كانت على درجة عالية من الإتقان بحيث أدرك المربون الأندلسيون حاجات مجتمعهم والدارسين من أفراده؛ فعملوا على تلبيتها، وقد حققوا بذلك أهدافهم، وليس أدل على ذلك مما سبق الحديث عنه، عن اللغة العربية وإتقانها من قبل جميع من سكن الأندلس سواء البربري منهم والأسباني إلخ والعربي بطبيعة



الحال. كما أنه جدير بالإشارة أن رجوع الرباحي من المشرق كان إيذاناً لإنشاء تيار جديد على الساحة الأندلسية أو لنقل بلغة عصرنا ظهور سياسة تربوية جديدة تولى زمام المنافحة عنها والعمل على نشرها الرباحي الذي عاد من المشرق متحمساً للطرق المشرقية في التعليم، إنها تشابه تماما ما يحدث مع من يذهب للدراسة في الدول الغربية في كثير من الأحيان، حيث يرجعون وهم يتوقدون حماساً لتطبيق الفلسفات الغربية على اللغة والعلوم العربية. وقد كانت فلسفة الرباحي في تعليم العربية أنه لا بد من التعرض إلى مسائل كثيرة لا يتناولها المنهج السابق من مثل التعرض لدقائق العربية وغوامضها، والاعتلال لمسائلها، والنظر إلى الإمالة والإدغام فيها، وحالة أبنيتها إلخ. ومما يستدل عليه من حديث الزبيدي عن وجهة نظر الرباحي أنه لا يريد أن تقف حدود المتعلم عند ما يتعلمه في ضوء المنهج السابق، فهو يرى أن المتعلم بعد أن يكتسب ما اكتسبه وعرف العربية عليه بعد ذلك أن يغوص في تعلم دقائق العربية وأوجه الإعلال والإمالة والإدغام إلخ فيها، وكأن الزبيدي رأى أنه لا بد لمن يتخصص أن يصل إلى درجة عالية من الإتقان عليه أن يتعلم ما جاء به. ويمكن القول إن هذين التيارين سارا جنبا إلى جنب في الحياة التعليمية في الأندلس دون ان يطغى أو يسد الطريق أحدهما على الآخر. وفي الوقت ذاته عندما سمعنا أصواتا أخرى تنادي وتحث على اتباع الطريقة الأول في التعليم، ذلك أن تعلم النحو ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتيسير فهم اللغة وأمور أخرى التي تتحقق بها مطالب الحياة، يقول ابن حزم متحدثا عن حدود المنهج النحوي وما يجزئ منه:" وأقل ما يجزئ من النحو لمن ليست غايته التخصص فيه " كتاب الواضح " للزبيدي – نلاحظ هنا الإسهام الأندلسي – أو ما نحا نحوه – نلاحظ هنا الاعتماد على الرؤية الأندلسية للمنهج – كالموجز لابن السراج – نلاحظ هنا التنبه أن يضم المنهج الأندلسي أصلا من أصول النحو المشرقي حيث وضع – وما أشبه هذه الأوضاع الحقيقية – يمكن ان نلاحظ هنا أيضا ان الكتاب التعليمي لا بد أن يراعي عند تصنيفه الهدف منه، ولمن هو موضوع، فليس أي كتاب في النحو يصلح لأي منهج – وأما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة، بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعة دون الأوجب والأهم...وأما الغرض من هذا العلم فهي المخاطبة، وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط، فمن يزيد في هذا العلم إلى أحكام سيبويه فحسن"16. أما ابن مضاء القرطبي فقد انتقد بشدة أولئك النحاة الذين جعلوا مادة العربية تتضخم بتقديرات وتأويلات وأقيسة وشعب وفروع وأراء لا حصر لها ولا غناء حقيقي في تتبعها، ويعتقد ابن مضاء أن ذلك يصعّب فهم العربية ولا يفيد في النطق السليم فيها17. وهذا ابن السيد يتحدث عما يحتاجه الدارسون من الثقافة النحوية قائلا " يحتاج كل واحد منهم إلى يتمهر في علم اللسان حتى يعلم الإعراب، ويسلم من اللحن، ويعرف المقصور والممدود والمقطوع والموصول والمذكر والمؤنث، ويكون له بصر بالهجاء فإن الخطأ في الهجاء كالخطأ في الكلام، وليس على واحد منهم أن يمعن في معرفة النحو إمعان المعلمين الذين اتخذوا هذا الشأن صناعة وصيرورة بضاعة، ولا إمعان الفقهاء الذين أرادوا بالإغراق فهم كلام رسوله، وكيف تستنبط الأحكام والحدود والعقائد بمقاييس كلام العرب ومجازاتها"18.

وأخلص من هذه المناقشة أن الأندلسيين أدركوا الهدف الاتصالي من اللغة – الذي يعده بعض الباحثين من مستحدثات العقول الغربية في تعليم اللغات – لم تكن الغاية عندهم في أول التعليم التعمق في دراسة اللغة العربية حتى أصعب مسائلها



وأغرب دقائقها، إنما كانوا يهدفون إلى تحقيق التواصل على صورتين، الأولى بين أفراد الشعب الأندلسي أنفسهم من عرب وبربر وأسبان ويهود إلخ وبين المتعلم الجديد الذي لا يتقن العربية التي أصبحت لغة الدولة رسميا، وتحتم عليه تعلمها لأنه لا اتصال بين هذه العناصر بدونها، وبين العلم والمعرفة مسموعة ومقروءة، ويمكن الاستنتاج كذلك أنه بعد تحقق الهدف الاتصالي هذا عن طريق المنهج المستحدث أمكنهم مواصلة تعلم العربية على طريقة الرباحي فيرتقوا في علم العربية إلى ما شاء الله وقد نالوا وحققوا ذلك بجدارة. ويمكن التصور أنه مع تقادم الزمن وتعاقب الأجيال كانت الحاجة إلى المنهج الأندلسي المستحدث تقل لسبب يسير جدا وهو أن الأجيال القادمة تنشأ على تعلم العربية منذ الصغر وتنشأ في بيئة عربية ليس مثل من دخل الأندلس كبيرا أو وجد فيها كبيراً، و من هذا التصور قد يعلل سبب تفوق الأندلسيين الباهر في الدراسات النحوية، واكتفى في هذا المقام في الإشارة إلى عبارة الزبيدي بأن الأندلسيين استحقوا الرئاسة في علم النحو، وإشارة الإسباني خوليان ربيرا الذي يقول: إن مسلمي أسبانيا لم يرضوا بالرسائل الموجزة الضرورية، وإنما أعطوا دراسة النحو اهتماما أكبر، وكان احترام العالم يتوقف على مدى ما يعرفه منه، ويحفظ من أدق خصائصه، وأصغر تفاصيله، وبقدر ما له منه يلقى من الاعتبار ومن يريد ألا يعد متأخرا أو بليداً عليه ان يتصدى للكتب الكبرى التي ألفها المشارقة فيه وخاصة كتاب سيبويه وكان موضع العناية أكثر من غيره، والحق أن أسبانيا كانت مهيأة تماما لأن تتم فيها هذه الدراسات على نحو أفضل مما يجري في أي مقاطعة إسلامية أخرى؛ لأن الصبيان يتلقون مبادئ النحو في المدرسة الابتدائية إلى جانب قصائد الشعر، ونصوص أدبية أخرى تؤهلهم جيدا للدراسات العالية؛ لأنهم يتمكنون في سن مبكرة جداً من القدرة اللغوية عمليا دون أن يحدث لهم ما كان يجري في المغرب وتونس وحتى أيامنا هذه حيث يدرسون القواعد بطريقة نظرية خالصة19.

ومن القضايا المهمة التي أود التنبيه عليها أن المنهج النحوي لم يكن لينفصل تدريسه عن تدريس المواد اللغوية الأخرى، من أدب وبيان وإملاء وخط وغيرها، وهذا يعني أن الأندلسين كانوا يتبعون سياسة متابعة الطالب لغويا من خلال جميع الدروس والمواد التي يتناولها، حتى ولو لم يكن المدرس أو المعلم نفسه لجميع المواد، موظفين في ذلك قضية تربوية كثيرا ما يغفل عنها مصممو الكتب والمناهج التربوية، ألا وهي الإكثار من الشواهد الشعرية والنثرية في التعليم، التي تعمل على ترسيخ الأنظمة اللغوية وتثبيتها من خلال كل ما يدرسه الطالب من مواد. إن هذا الحديث هو خلاصة ما تم استنتاجه من قول ابن خلدون: وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل ملكة اللسان العربي وتعليمه من سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في الكثير من التراكيب، فسيق إلى المبتدئ كثير من الملكة في أثناء التعليم، فتنقطع النفس لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها20.

ولقد لعب المشرق دورا مهما في تطوير المنهج النحوي الأندلسي عن طريقين: الأولى من خلال الكتب التي كان الأندلسيون يجلبونها أو يتعلمونها في المشرق، ويأخذون بدراسة هذه الكتب والتعمق فيها أو شرحها، والأخرى عن طريق هجرة عدد من العلماء المشارقة للأندلس، فأبو علي القالي الذي نزل الأندلس في سنة 330 هـــ لعهد عبد الرحمن الناصر، وقاد فيها نهضة لغوية نحوية خصبة كان معوله فيها على قراءة ذخائر اللغة والشعر والنحو التي حملها معه من المشرق21.



وقد تحدث عن عشرات منها بإسهاب أبو بكر بن خير الإشبيلي في الفهرست نذكر منها كتاب سيبوبه وأخبار نفطويه وأخبار ابن الأنباري وابن أبي الأزهر وابن دريد وما أخذه عن الأخفش وكتاب المدخل للمبرد والمهذب للدينوري والبهي للفراء و التصريف للمازني22 إلخ.

وكانت النتيجة في تطبيق هذا المنهج الأندلسي أن أسبانيا الإسلامية عرفت دائما مؤلفين يكتبون في بلاغة عالية كما هو الحال في أي بلد إسلامي آخر، ووجد فيها في كل عصر أساتذة تميزوا بقدرتهم الرائعة على أن يستخدموا اللغة بمهارة وفي أكمل صورها من ابن حيان إلى ابن الخطيب23.

ويمكن أن نستخلص من خلال التراجم المنثورة في المصادر الأساسية، أن خط سير تطور المنهج النحوي استمر في التقدم كلما تقدم الزمن. وترصد لنا المصادر كذلك أعلاما وكبارا من الذين كان لهم شأن مهم في المنهج النحوي أمثال الأعلام الشنتمري الذي كان يقرأ لطلابه كتاب سيبويه مبصرا لهم بدقائقه مذللا صعابه محللا مشاكله تحليلا واسعا، ويأتي بعده ابن السيد البطليوسي النحوي الذي أقرأ النحو على تلاميذه، وقد عني بكتاب الجمل للزجاجي، وكان قد صنف كتابا في النحو سماه "المسائل والأجوبة". وابن الطراوة من الذين تجولوا في مدن الأندلس وأقبل عليه الطلاب من كل فج، ومن مصنفاته في النحو "المقدمات على كتاب سيبويه"، وهذا ابن طاهر اشتهر بتدريس كتاب سيبويه وله عليه هوامش اعتمدها تلميذه ابن خروف في شرحه للكتاب24. وتكاد الأسماء ذات العطاء الثر لا تتوقف إلا أننا اختصارا نذكر أيضا ابن مالك الجياني الذي يرى ربيرا أنه " حتى اليوم فإنّ كتب ابن مالك الجياني تتخذ نصا للدرس في أربعة أخماس العالم على الأقل، حيث تدرس اللغة العربية، وتتولى طبعاتها دون توقف، وتلتقى بها مثلا في أقصى أركان الهند المسلمة، ومن بين مؤلفاته الكبيرة الكافية الشافية وهي كتاب منظوم في النحو يقع في ثلاثة ألف بيت من بحر الرجز، والألفية، وهي مختصر الكافية وتقع في ألف بيت"25. وإن أعلاما أمثال ابن مالك وابن عصفور وابن مضاء وابن هشام وغيرهم لو أمرت الجباه للسجود لغير الله لسجدت لهم؛ تقديرا لجهودهم وإسهاماتهم في خدمة اللغة العربية من جانبها النحوي. ومن العرض السابق يمكن لنا أن نسجل الملاحظات التالية:

1- سعى المنهج النحوي الأندلسي إلى تحقيق الهدف الاتصالي في المرحلة الأولى، وذلك بتعلم النحو دون الدخول في تفاصيله وعلله وتشعّباته وفروعه، وسياستهم في ذلك تناول القدر الذي يسمح لهم بالمخاطبة وتلبية احتياجات الطالب منه في فهم الكتب أو ما يقرأ. كما أن المنهج الأندلسي حرص لطائفة أخرى أن تتعمق في دراسة النحو وأغلب الظن أنها مرحلة تخصص، حيث يتناولون هناك النحو بكل تفاصيله وفروعه وأصوله وعلله وتشعباته.

2- إن اتباع النظام السابق سمح للأندلسيين بالتفوق والإبداع في المجال النحوي، رغم أن نسبة كبيره من الأندلسيين كانوا من غير العرب، الأمر الذي جعل القالي يندهش من مستوى أهل الأندلس في نبوغهم ونباهتهم، فقال ابن بسام متحدثاً عن ذلك " فكان القالي يصل كلامه بالتعجب من أهل هذا الأفق الأندلسي في ذكائهم"26، كما أن أبا جعفر البغدادي" وهو من ذلك الفريق المشرقي الذي كان يظن الأندلس قطرا متأخرا في الأمور العلمية، فلما شاهد ما فيها من نهضه علميه خرج



معجبا بما رأى، قال: لمن سأله بعد عودته منها إلى المغرب، كيف تركت الأندلس؟ والله لقد رأيت بها ما لم أتوهم أن أراه مع نأي دارها، لقد رأيت فقهاً وشعراً ونحويين وأدباء"27.

3- تراوحت الكتب التي كانت معتمدة في مادة النحو العربي على قسمين:

- القسم الأول الكتب الواردة من الأندلس وأهمها الكتاب لسيبويه والجمل للزجاجي، والإيضاح لأبي علي الفارسي، والموجز لابن السراج.

- والقسم الثاني هي الكتب التي وضعها أو صنفها الأندلسيون أنفسهم، وكانوا يتدارسونها في معاهدهم العلمية، ومنها المسائل والأجوبه لابن سيد البطليوسي النحوي، والمقدمات على كتاب سيبويه لابن الطراوة، ونتائج الفكر للسهيلي، والواضح للزبيدي، ولعيسى الجزولي الأندلسي مقدمة مشهورة في النحو وهي حواش على كتاب الجمل للزجاجي، والتوطئة لعمر ابن محمد الشلوبين، والمقرب والممتع في التصريف لابن عصفور وغيرها، ولابن مالك ما سبق ذكره إلخ.

علم اللغة:

إن لعلم اللغة مفاهيم متعددة ليست الغاية استقصائها هنا سواء عند القدماء أو المحدثين أو العرب أو المستشرقين، إنما نود الوقوف على مفهوم الأندلسيين أنفسهم لعلم اللغة بوصفه جزءاً من المنهج اللغوي التعليمي، وفي هذا المجال نعود لابن حزم الذي – كما عهدناه – ينظر للموضوع نظرته المنهجيه اتجاهه، وأصناف العلوم جميعها، فهو يرى أن اللغة: ألفاظ يعبر بها عن المعاني فيقتضي من علم النحو كل ما يتصرف في مخاطبات الناس وكتبهم المؤلفه، ويقتضي من اللغة المستعمل كثيرة التصرف28. وموضوع هذا العلم هو بيان الموضوعات اللغوية، ويوضح ابن خلدون أسباب وضعه قائلا: وذلك لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، واستنبطت قوانين لحفظها، ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم ومخالطتهم حتى تأتي الفساد إلى موضوعات الألفاظ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضعه عنهم ميلاً مع هجنة المتعربين في اصطلاحاتهم لمخالفته إلى صريح العربية، فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتابة والتدوين؛ خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث فشمر كثير من أئمة اللسان بذلك فأملوا فيه الدواوين.

وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي، ألف فيه كتاب " العين " فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلها من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، وهو غايه ما ينتهي إليه هذا التركيب في اللسان العربي29.

وكان إسهام الأندلسيين بارزا في هذا العلم وقد أشار لبعضه ابن خلدون والبعض الآخر يمكن استنتاجه من خلال المصادر الأندلسية وكتب التراجم والرجال. جدير بالقول إن إسهامات الأندلسيين في هذا العلم كانت متأثرة بالمشرق، وذلك عن طريقين: الأول: وصول الكتب اللغوية المشرقيه إلى الأندلس ودرايتها والإضافه عليها، والتنصيف على منوالها، والثاني: عن طريق الرحلات التي قام بها الأندلسيون إلى المشرق ولقاء اللغويين المتخصصين المشارقة فضلاً عن لقاء الأعراب أنفسهم في



البوادي. ويبدو أن أول اتصال الأندلسيين باللغويات المكتوبة كان بكتاب العين وذلك عن طريق ثابت بن عبد العزيز السرقسطي وابنه القاسم (ت: 302هـــ) عندما أدخلا كتاب العين للأندلس30.

وكانت سياسة الأندلسيين في منهجهم اللغوي – على الغالب – تقوم على مراعاة دراسة اللغة المستعملة والكثيرة التصرف كما صورها ابن حزم الأندلسي31. ففي ظل هذه النظرة لا نستغرب قيام أبو بكر الزبيدي بأول خطوه تسهم في تطبيق هذه السياسة التعليمية، وذلك باختصاره كتاب العين مع محافظته في اختصاره على الاستعاب، وحذف المهمل كله، وكثير من الشواهد غير المستعملة، ولخصّه للحفظ أحسن تلخيص32 ليلائم ما يحتاجه الدارس الأندلسي.

وقد عدّ الأندلسيون مختصر العين هذا من الكتب الأساسية التي اعتمدها المدرسون في مادة اللغة، أو يمكن أن نطلق عليه وفق اصطلاحاتنا الحديثة في التعليم بـــ " الكتاب المقرّر "، وفي هذا السياق نورد نصا لابن حزم الأندلسي من خلاله المنهج الأندلسي في مادة اللغة يقول: والذي يجزي من علم اللغة كتابان: أحدهما " الغريب المصنف " لأبي عبيد، والثاني " مختصر العين " للزبيدي، ليقف على المستعمل بهما، ويكون ما عدا المستعمل عدّة للحاجة إن عنت يوما ما في لفظ مستغلق فيما يقرأ من الكتب، فإن أوغل في العلوم حتى يحكم " خلق الإنسان " للثابت، و " الفرق " له، و "المذكر والمؤنث " لابن الأنباري، و " النبات " لأبي حنيفه أحمد بن داود الدينوري، وما أشبه ذلك فحسن بخلاف ما قلنا في علل النحو لأن اللغة كلها حقيقية وذات أوضاع صحاح وعبارات عن المعاني، ولو كانت اللغة أوسع حتى يكون بكل معنى في العالم اسم مختص به لكان أبلغ للفهم وأحلى للشك، وأقرب للبيان، إلا أن الاقتصار على مقدار الجاري مما ذكرنا والانصراف إلى الأهم والأوكد من سائر العلوم"33.

وتطورت مادة هذا العلم تطورا كبيرا مع قدوم العلماء المشارقة، وعودة من رحل من الأندلسيين، ولقد كانت أسبانيا تتمتع بمستوى جيد وراقٍ عندما وصلها أبو علي القالي العالم اللغوي الكبير، الذي قام بتدريس الحديث واللغة العربية وآدابها حيث كان له في قرطبة مجلسان علميان، أحدهما بالمسجد الجامع وثانيهما بالمسجد الزهراء الذي بناه الناصر تخليدا لعهده، وفي المسجد الجامع أملى كتابه المعروف المشهور بـــ "الأمالي" ورفع من مستوى الأندلس من الناحية اللغوية إلى أقصى حد ممكن، ومما تورده المصادر الأندلسية أنه حينما وصل القالي إلى الأندلس وجد فيها من يستحق تقديره واحترامه مثل محمد بن القوطية وغيره، وقد جاء عند المقري نقلا عن ابن خلكان أن القالي كان يجتمع بابن القوطيه، وكان يبالغ في تعظيمه. قال له الحكم بن عبد الرحمن: من أنبل من رأيته ببلدنا هذا في اللغة.؟ فقال: محمد بن ابي القوطية34. وقد سبقت الإشارة إلى تعجب كل من القالي والبغدادي من المستوى الرفيع الذي بلغته الأندلس في التقدم والإبداع اللغوي.

وقد اورد الدكتور عيسى ما تحدث فيه الدكتور نعمة رحيم العزاوي عن المستوى اللغوي للأندلس مبينا أنها قد ازدهرت تماما وخاصة في القرن الرابع الهجري، وقد حدد ملامح هذا الازدهار في:



1- ظهور العالم اللغوي المتخصص، ونبوغه إلى درجة يماثل بها علما المشرق أبي بكر ابن القوطية، والزبيدي والقالي وتلاميذته إلخ.

2- استغناء طلاب الأندلسين عن الرحله إلى المشرق؛ لأن الأندلس أصبحت بيئة ثقافية ومركزا من مراكز العلم.

3- نشاط حركة التأليف35.

وأهم مظاهر نشاط حركة التأليف هذه التي أسهمت بدور فعال في تطوير المنهج اللغوي الأندلسي، ما وضعه ابن السيد البطليوسي العالم اللغوي الكبير حيث صنف كتاب "المثلث في اللغة" وقد وصفه ابن خلكان على أنه " في مجلدين أتى فيه بالعجائب ودل على اطلاع عظيم"36.

ومن المعاجم الجليلية التي ألفها الأندلسيون في اللغة " كتاب العالم " الذي وضعه محمد بن أبان بن سيد اللخمي، وقد قال في شأنه ابن حزم: إنه نحو مائة سفر على الأجناس، في غاية الإيعاب، بدأ بالفلك وانتهى بالذرة37. ويقول ابن حزم أيضا: إن أحسن تأليف وضع في علوم اللغة وأوفرها مادة وأصحها نصوصا هو كتاب معاصره ابن التياني أبو غالب تمام بن غالب، وكان أديبا ذا أنفة واعتزاز، بما أدرك من شهرة، حتى لقد أنف أن يزيد في مقدمة كتابه المذكور عبارة " مما ألفه تمام بن غالب لأبي الجيش المجاهد " صاحب دانية، وكان هذا الأخير قد وجهه إليه ألف دينار أندلسية" فرد الدنانير وأبى من ذلك، ولم يفتح في ذلك بابا البتة، وقال: والله لو بذل لي الدنيا على ذلك ما فعلت، ولا استجزت الكذب، لأني ما أجمعه له بل لكل طالب"38.

ويعد ابن سيده الأندلسي الضرير قمة العطاء في الجانب اللغوي، إذا هو من أشهر من وضع المعاجم اللغوية في الأندلس، وقد وصل إلينا منها المخصص في اللغة، والمحكم والمحيط الأعظم39. يصف ابن خلدون كتب ابن سيده مع مختصر الزبيدي للعين بأنها أصول كتب اللغة في الأندلس40. ولم تتوقف الأندلس أبدا عن رفد المنهج الأندلسي بكتب ومصنفات جديده كلما مر الزمن ودار دورته ومن الباحثين من قام برصد سير هذه الحركه في العصور المتأخرة تحت عنوان الدراسات اللغوية في الأندلس41.

علم الأدب

الأدب مصطلح يطلق على المعارف التي من شأنها أن ترفع من مستوى الثقافة الذهنية وتؤدي إلى تحسين سلوك الناس في اجتماعهم بعضهم إلى بعض. ويجعل العرب المكان الأول بين هذه المعارف في فقه اللغة العربية، والشعر وشروحه، وتاريخ العرب وأيامهم. ويدخلون في مفهوم الأدب – في بعض الأحيان – لطائف الذهن والألعاب وفنون التسلية. ثم تطور مفهوم الأدب مع مضي الزمن فصار يطلق على الكتب التي تجمع متفرقات والأشتات، وتعرض من المعارف أطرافا من كل فن، وتكثر فيها الحكايات التاريخيه والأقاصيص والنوادر والبراعات الذهنية42.



والدكتور شوقي ضيف يرى أن كلمة أدب من الكلمات التي تطور معناها بتطور حياة الأمة العربية، وانتقالها من دور البداوه إلى أدوار المدينة والحضارة، ويمكن إجمال معناها العام في أنها تعني كل ما يكتب في اللغة مهما يكن موضوعه ومهما يكون أسلوبه، سواء كان علما أو فلسفة أو أدبا خالصا، فكل ما ينتجه العقل والشعور يسمى أدبا. ولها معنى خالص الذي لا يراد به إلى مجرد التعبير عن المعنى من المعاني بل يراد أن يكون جميلا، بحيث يؤثر في عواطف القارئ والسامع على النحو ما هو معروف في صناعتي الشعر وفنون النثر الأدبية مثل الخطابة والأمثال والقصص والمسرحيات والمقامات43.

وقد كان حظ المنهج التعليمي من الأدب وافرا بشقيه النثري والشعري، وقد كان الأدب مزدهراً بشكل لافت للنظر على مر العصور الأندلسية وود من المؤدبين والمعلمين من التخصص في تدريس فنون الأدب هذه فضلا عن اؤلئك ذوي الثقافة الموسوعية الذين درسوا الأدب كما درسوا غيره.

ومن الملاحظ أن تحديد الكتب التي اعتمد عليها الأندلسييون في تدريس هذه العلوم لم تنل العناية اللازمة من المؤرخين خاصة في الحقبة الزمنية الأولى التي تلت الفتح. ومن الممكن كذلك تصور مخرج لهذا وهو الذي أرجحه أن الأدب في الأندلس كما في البلدان الأخرى في أول الأمر كان يلقى إلقاءً من الأذهان أو الذاكرة المباشرة لأن العلوم لم تكن دونت جميعها، ومما يؤكد هذا المذهب ظهور الأمالي بشكل عام وهي من إلقاء المدرسين مباشرة على الدارسين. ومن شبه المؤكد أيضا أن الأندلسيين حتى عصر ابن خلدون كانوا يقولون " إن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين وهي: أدب الكاتب لابن قتيبه، وكتاب الكامل للمبرّد وكتاب البيان والتبين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي علي القالي البغدادي"44.

ولقد كان حظوة هذا العلم عند الأندلسيين كبيره لقول المقري:"وعلم الأدب المنثور من حفظ التاريخ والنظم والنثر ومستظرفات الحكايات أنبل علم عندهم وبه يتقرب من مجالس ملوكهم و أعلامهم، ومن لا يكون فيه أدب من علمائهم فهو غفل مستثقل45" ولهذه المكانة الرفيعة في الأدب شغله حيز في المنهج التعليمي أخد الأندلسيين يضعون لدارسين كتبهم التي تضم كل ما جاء تحت إطار مفهوم الأدب، وأول ما يصادفنا في هذا المجال ابن عبد ربه (ت: 341هـ) وكتابه "العقد الفريد" ولعله أقدم مؤلف أندلسي في بابه وهو كتاب ضخم ضم أصناف عديدة من ألوان الأدب، منها السياسي والاجتماعي واللغوي والعلمي إلخ. وكلما دار الزمان يأتي من العلماء من يضيف كتبا أخرى جديدة تأخد مكانها من حلقات التدريس، فأبو علي القالي وضع كتابه "الأمالي" وهو يملي على الدارسين في حلقاته التعليمية في الأندلس، وقد ضم كتابه فصولا متفرقة من أحاديث المصطفى – صلى الله عليه وسلم – والعرب ولغتهم وشعرهم وأمثالهم وأخبارهم إلخ من المنثور والمنظور. كما أن ابن الجسور وأبو بكر الطرطوشي وابن خصال وابن عبد البر وابن الأفطس والمواعيني يوسف البلوي المالقي وغيرهم كثير مما أسهموا إسهامات فعاله ولها أهميتها في تطوير الحركه الأدبية وبالتالي التعليمية في الأندلس. لقد نالت الدراسات الأدبية عناية كثيرة من الباحثين لذلك لا داعي إلى ترديد القول فيها أو الحديث عن شأن الأدب في العصور الأندلسية المختلفة.



وفي الوقت التي ضنت فيه المصادر الأندلسية علينا للحديث عن مصادر الأدب التي اعتمدت في التدريس، واسما اللذين قاموا بالتأديب له، بالذكر الحميدي أن من أوائل من تلقى الأندلسيون الأدب عليهم محمد بن حسن الجبلي، ومحمد بن حسين أيام الحكم المستنصر، كما أنه يذكر أن ابن الإفليلي كان متصدرا في علم الأدب يقرأ عليه ويختلف فيه إليه46. وفي المقتضب وتحفة القادم جاء ان ابن السيد الجراوي أقرأ الأدب والعربية47. ومن هنا يرى الباحث أن اهتمام الأندلسيين والمؤرخين منهم خاصة انصب اهتمامهم على النتائج التي أسفر عنها المنهج الأندلسي ولم يهتموا بالمقدمات التي اعتمد عليها؛ ولذلك نجد كتب التراجم والرجال تغصّ بالأسماء والأعلام التي أقل ما نجد بجانبها أنه عباراته من مثل "كان له حظاً من الأدب" و "متصدر في علم الأدب" وغيرها من العبارات مما سأورد بعض الأمثلة ومن خلال مرجع واحد وفرة هذه المعلومات والنتائج في المصادر الأندلسية. فمثلاً يحكى عن الوزير المشرف أبو محمد بن مالك أنه كان له أدب " زاخر اللجة، باهر اللجة، لائح البهجة، واضح المحجة، يروق لمجتليه، ويرف زهره لمجتنية"48. وفي القلائد أيضا عن ابن الجد أن " له أدبا لو تصور شخصا لكان بالقلوب مختصا، ولو كان نورا لكان له السماك نجدا، والمجرة غورا إلى الاتسام بالوقار والحلم والافتنان في أنواع العلم"49. أما الوزير الكاتب أبو محمد سفيان فله "أدب المقاطف، رطب المعاطف، إن نثر فالنجوم في أفلاكها، أو نظم فالجواهر في أسلاكها، وقد أخذ بمجامع القلوب كلمه، وأغذ في طريق الإبداع قلمه"50. والوزير أبو أيوب بن أبي أمية " واحد الأندلس... وله أدب إذا حضر به، فلا البحر إذا عصف و أبو عثمان ابنه إذا صنف، مع حلاوة مؤانسة تستهوي الجليس، وتهوي حيث شاءت في النفوس"51.

أما إذا انتقلنا إلى الجانب أو الشق الثاني وهو الشعر فإننا سنرى أن هناك عددا هائلا من الكتب و المصادر التي اعتمد عليها الأندلسيون في تدريس الشعر، كيف لا " والشعرعندهم له حظ عظيم، وللشعراء من ملوكهم وجاهه، ولهم عليهم وظائف " ولو ألقينا نظرة عاجلة على ما صحبه القالي (ت: 330هـ) معه من الدواوين التي انكب المتعلمون عليها بالدراسة والتحليل لألفينا شعر ابن الرمة وعمر بن قميئة والخنساء والحطيئة وجميل وأبي النجم ومعن بن أوس والنابغة وعلقمة التميمي والشماخ وحاتم وزيد بن خليل والأعشى وعروه من الورد ومالك بن الريب والمثقب العبدي والأخطل وعمر بن أبي ربيعة والمفضليات وأشعار هذيل وغير هذه المجامع والدواوين الشعرية مما نجده مسجلاً عند ابن خير الاشبيلي الذي عقد فصلا في أسماء ما صحبه القالي معه من كتب حين وفد على الأندلس52. وكما أن كتب ودواوين الأندلسيين أنفسهم أخذت تشارك في مادة الشعر ضمن المنهج التعليمي وهي كثيرة جدا فقط نحيل على ما ضمته الكتب التالية: العقد الفريد لابن عبد ربه، والذخيره في محاسن أهل الجزيره لابن بسام الشنتريني، ورايات من المبرزين ونفح الطيب للمقري، والإحاطه في أخبار غرناطة للسان الدين بن خطيب وغيرها الكثير.

وما لبثت السنون تمر حتى حاول الأندلسيون أن يضعوا سياسة تعليمية، تحكم قيمة النصوص الشعرية على ميزان الشريعة، إذ ليس كل أنواع الشعر تصلح لكي يضمها منهج اللغة العربية من مادة الأدب ويتداولها الجيل الناشئ من الشباب وكان ممن تصدى لهذه المسأله ابن حزم الأندلسي وابن بسام الشنتريني، وقد سئل ابن حزم مرة عن أقسام الشعر فقرر على أنها



على ثلاثة أقسام وموجزها: القسم الأول منهي عنه وهو حرام ومنه هجا الرسول – صلى الله عليه وسلم – إلخ، والقسم الثاني الاستكثار من ليس بمستحب وليس بحرام والاستغلال لغيره أفضل، والقسم الثالث الأخد منه نصيب وهو يشجع عليه ويستحب، ومنه قول عليه السلام " إن من الشعر لحكمة"53، وما يبين حدود هذه الأنواع من بعضها قوله: " أما من قال الشعر في الحمة والزهد فقد أسن واجر، وأما من قال معاتباً لصديقه ومراسلا له، وراثيا من مات من إخوانه بما ليس باطلا ومادحا لمن يستحق الحمد بالحق فليس بآثم ولا يكره ذلك، فأما من قال هاجيا لمسلم ومادحا بالكذب، ومشببا بحرم المسلمين فهو فاسق وقد بين الله هذا كله بقوله "والشعراء يتبعهم الغاوون"54. وفي رسالة أخرى كان ابن حزم حريصا على توضيح ما لا يجب أن يدرس للمتعلمين حيث وضع أربعة محددات للمنهج الشعري الذي يجب أن يدرس في الأندلس، فقد قال: ينبغي أن يتجنب من الشعر أربعة أضرب:

أحدها الغزل والترقيق، فإنها تحث على الصبابة وتدعو إلى الفتنة، وتحرض على الفتوة وتصرف النفس إلى الخلاعة واللذات، وتسهل الانهماك في الشطارة والعشق وتنهي عن الحقائق، حتى لربما أدى ذلك إلى الهلاك والفساد في الدين وتبذير المال في الوجوه الذميمة، أخلاق العرض وإذهاب المروءة وتضيع الواجبات. إن سماع شعر رقيق لينقض بنية الرائض لنفسه حتى يحتاج إلى إصلاحها ومعاناتها برهة، لاسيما ما كان يعني في المذكر وصفة الخمر والخلاعه، فإن هذا النوع يسهل الفسوق ويهون المعاصي، ويردي جملة.

والضرب الثاني: الأشعار المقولة في التصعلك وذكر الحروب كشعر عنتره وعروه بن الورد وسعد بن ناشب وما هنالك، فإن هذه الأشعار تثير النفوس وتهيج الطبيعة، وتسهل على المرء موارد التلف في غير حق وربما أدته إلى هلاك نفسه في غير حق، وإلى خساره الآخره، مع إثارة الفتن وتهوين الجنايات والأحوال الشنيعة وشره إلى الظلم وسفك الدماء.

الضرب الثالث: أشعار التغرب وصفات المفاوز والبيد المهامة، فإنها تسهل التحول والتغرب وتنشب المرء فيما ربما صعب التخلص منه بلا معنى.

الضرب الرابع: الهجاء، فإن هذا الضرب أفسد الضروب لطالبه، فإنه يهون على المرء الكون في حالة أهل السفه من كناسي الحشوش والمعاناه لصنعه الزمير المتكسبين بالسفاهه والنذالة والخساسة وتمزيق الأعراض وذكر العورات وانتهاك حرم الآباء والأمهات، وفي هذا حلول دمار في الدنيا والآخرة55. وبعد ذكر هذه الأنواع يأتي ابن حزم على القول: ثم صنفان من الشعر لا ينهى عنهما نهيا تاما ولا يحض عليهما بل هما عندنا من المباح المكروه: المدح والرثاء، فأما إباحتهما فلأن فيهما ذكر فضائل الموت والممدوح... وأما كراهتنا لهما فإن أكثر ما في هذين النوعين الكذب، ولا خير في الكذب"56.

ولا شك في هذه الأنواع من الشعر بعض الفوائد فالغزل على نوعين أحدهما جميل ومقبول، وأشعار الحروب وتغرب فيها إيثار حماسة المسلمين للحرب مثلا، والهجاء حث عليه الرسول جهة الكفار، إلا أن المقصود من التخصيص في هذه الأنواع الأربعة كما يرى الدكتور منجد بهجت في كتابه الاتجاه الإسلامي في الشعر الأندلسي " التحذير قصد التأكيد على التغلب



جانب الرداءة والآثار السيئة فيها على جوانب إلخيرة الطيبة " وذلك بدليل أن ابن حزم نفسه لم يلتزم بما صنفه من أنواع في كتابه طوق الحمامة في الألفه والآلاف وهو في ذلك كما توصل إليه بهجت " تأخر لديه التطبيق عن النظرية"57.

أما إذا بلغنا الحديث عن موقف ابن بسام الشنتريني أبرز نقاد الأندلس من الشعر الذي يجب أن يتداول ويدرس فقد كان متمثلاً فيه للآداب الخلقية في الفنون الأدبية، فهو يعد العنصر الخلقي شرطاً أساسياً في كل نشاط إنساني حتى في الفنون، وخلاصة موقفه تجاه تدريس فنون العربية بناء على الدراسة التي قام بها الدكتور بهجت على هذا البحث في أنه ينبغي استبعاد أربعة أضرب من الشعر هي:

1- شعر الهجاء، فقد ذكر في غير موضع موقفه الرافض من ضم أي بيت من الشعر الهجائي كتابة، إلا ما كان من مليح التعريض، وكان تصوره لهذا المليح من التعريض بحيث لا تستحي العذراء من إنشاده في خدرها كما أثر عن الراعي.

2- شعر المجون، فقد كان موقف ابن بسام يستثقله ويستهجنه ولم يورد منه في موسوعته إلا ما رأى فيه لفظاً طياراً خفيف الروح.

3- شعر الإلحاد والأفكار الفلسفية، عرفت ظاهرة رفض الأندلس الفلسفة منذ عصورها الأولى، وقد شجع الفقهاء هذا الأمر بحكم قوتهم ونفوذهم في الأندلس خشية أن توصل الفلسفة أصحابها إلى الكفر والإلحاد، وقد كان موقف ابن بسام من الشعر الفلسفي والإلحادي الرفض والاستهجان، ولم يكن ليكثر منه في كتابة، فقد أورد أبياتا لبعض الشعراء من أجل نقدها، وفعلاً لقد نقدها نقدا لاذعاً.

4- شعر المديح التكسبي، لقد كان لابن بسام موقفة الواضح تجاه المدح التكسبي وقد أبان عنه في غير موضع، وقد كان استنكار ابن بسام هذا النوع من الشعر لأنه انحرف عن جادة الحق والصواب فزين الشعراء المادحون للممدوحين سيئاتهم وعيوبهم وحسنوا لهم الباطل، فجعلوا الباطل حقا والحق باطلاً58.

ومع تقدم الزمن نجد مثلا ابن لب يرى أن الشعر ينبغي أن يعبر عن قيم الحق ومثل الخير. وهو ما يجعل منه خطاباً أو كلاماً حسناً، وبالعكس يقبح خطابه أو كلامه. وهو في ذلك يصدر من الحكم القرآني الذي قسم بالنظر إلى أفكارهم وممارستهم إلى فريقين: فريق حق عليه الضلالة لهيام أفراده في كل واد، وقولهم ما لا يفعلون، وفريق هدي اذ آمن أفراده بربهم وعملوا صالحاً وذكروا الله كثيراً وهم شعراء الدّعوة الإسلامية بمثلها وقيمها في الحق والعدل59. وتبقى هذه الملاحظات مهمة لمن أراد أن يعلم الشباب ويدرسهم في أن يكون حريصاً في الابتعاد عنها خشية ما ذكره ابن حزم وابن بسام الشنتريني وتطبيقاً لوجهة نظر ابن لب في أن يختار من الشعراء من هو من الذين هدى الله.



علم البيان:

يذكر ابن خلدون أن هذا العلم حادث في الملة، بعد علم العربية واللغة، وهو من العلوم اللسانية؛ لأنه متعلق بالألفاظ وما تفيده، ويقصد بها الدلالة عليه من المعاني. وكانت وظيفة هذا العلم هي البحث عن هذه الدلالات التي للهيئات، وقد جعله على ثلاثة أصناف الصنف الأول يبحث فيه عن هذه الهيئات والأحوال التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الحال ويسمى علم البلاغة – واشتهرت تسميته بعد ذلك بعلم المعاني–والصنف الثاني يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي وملزومة وهي الاستعارة والكناية، ويسمى علم البيان، وألحقوا بهما صنفا ثالثا أخر وهو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنميق، أما بسجع يفصله، أو تجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع أوزانه، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفي من اشتراك اللفظ بينهما وأمثال ذلك، ويسمى عندهم علم البديع، وأطلق على الأصناف الثلاثة عند المحدثين اسم البيان، هو اسم الصنف الثاني لأن الأقدمين أول ما تكلموا فيه60.

وعندما ارتبط تعليم اللغة العربية في الأندلس بفهم القران وتعليمه وقد كانت هذه سياستهم، كان لا بد للمنهج التعليمي عندهم من أن يضم مباحث تتحدث عن البيان أو على الأقل تناول بعض الأمثله التطبيقية لنصوص رفيعة سواء قرآنية أو أدبيه محضة، لماذا؟ لأن القرآن الكريم معجزة بيانية كما هو في الوقت ذاته معجز من جوانب أخرى كثيرة، وحتى يتم فهم القرآن لا بد من فهم لغة العرب، ولا يتم فهم لغة العرب إلا بمعرفة أساليب القول عندهم، وهي مبحث علم البيان التي وضعت أصوله النظرية لحاجه المتعلمين، وقبل ذلك إنما كان العرب يتقون فنونه سليقة. يقول ابن خلدون: اعلم أن ثمرة هذا الفن إنما هي فهم الإعجاز من القران؛ لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة، وهي أعلى مراتب الكلام، مع الكمال فيما يختص بالألفاظ في انتقائها وجوده رصفها وتركيبها، وهذا هو الإعجاز الذي تقصر الإفهام عن إدراكه، وإنما يدرك بعض الشيء منه من كان له ذوق بمخالفة اللسان العربي، وحصول ملكة، فيدرك من أعجازه على قدرة ذوقه61. وحول هذا المعنى يذكر الدكتور شوقي ضيف أنه بجانب علم النحو واللغة والأدب" عنيت الأندلس بالبلاغة العربية وظلت حتى نهاية القرن الرابع الهجري تعتمد في ذلك على رواية النصوص الأدبية للناشئة والتعرف على كتابات المشارقة في البيان العربي، واستطاع المؤدبون في أثناء ذلك أن يدفعوا الناشئة للانكباب على الأدب الجاهلي والإسلامي والعباسي بفرعيه الشعر والنثر حتى استقامت لهم ألسنتهم، وحتى تمثل كثيرون خصائص البيان العربي وأصبحوا شعراء وكتابا نابهين. ويبدو ــ بوضوح ــ إنهم ظلوا يكتفون بكتابات الجاحظ والمبرد وابن قتيبة وابن المعتز وأضرابهم من أصحاب الاتجاه العربي في البلاغة، وبذلك ظلوا آماداً بعيدين عن مناحي الاتجاه البلاغي المجدد المغالي في التجديد والذي كان يتخذ من البلاغة اليونانية كما يمثلها كتاباً الخطابة والشعر لأرسطو معايير للبلاغة العربية"62.

وقد كانت النتيجة في غاية الكمال والنجاح في تصميم المنهج الأندلسي، فلقد أدركوا أنه لمن أراد تعلم العربية والإبداع فيها، لابد له من أن يتعلم البيان وفنونه بجانب المهارات اللغوية الأخرى ولكن دون الدخول في التعقيدات التي ذهب إليها المشارقة ذلك أنه لم يكن هذا الاتجاه ليساعد أو لنقل ليناسب الوضع اللغوي في الأندلس. وقد أسهم فيما بعد كثير من



الأندلسيين في التأليف البياني، وفي هذا المجال تحدثنا المصادر التاريخية عن بعضهم بذكر دورهم في ركب تطوير علم البيان العربي، فصاحب المقتضب يذكر أن لابن سعيد الخير كتاب حول البيان ذكره تحت عنوان" جذوة البيان وفريدة العقيان"63. كما أن الافليلي كان له حديث وتكلم في أقسام البلاغة والنقد64. وفي الزمن المتأخر نجد مثلا أن شيوخ ابن لب كانوا يولون للبيان كما للأدب اهتماما خاصاً في حلقاتهم التعليمية، بل كان منهم من لم يقتصر في ذلك على تدريس تلك العلوم في أصولها ومنظوماتها المشرقية خاصة، بل عني بالتصنيف فيها، ومن هؤلاء ابن الزيات الذي ألف كتاب" قاعدة البيان وضابطة اللسان" وكتاب "الوصايا النظامية في القوافي الثلاثية" ونقدر إنهما كانا مدار حلقته في درس البيان والعروض65. وقد تعددت الأوصاف التي منحت لهم أو لنقل بلغها الأندلسيون في مراتب البيان66، فمن السهل على المرء أن يجد في جل المصادر إن لم يكن كلها عبارات مثل " كان منتهى البيان" و"أحكم البلاغة فضلا ومعنى67" و"لا يبارى في بلاغة يراعه"68، و"به بدئ البيان وختم"69 إلخ.

ويمكن لنا الآن أن نقدم صورة كلية لطالب أندلسي بعد أن أنهى دراسته لهذه العلوم من البرنامج التعليمي باللّغة العربية لنرى ما المستوى الذي كان يبلغه الطلبة حين ينتهون من هذا التعليم أو البرنامج. ومن الأمثلة التي تصور ذلك ما أورده الأستاذ ألبير مطلق من خلال كتاب الفهرست لابن خير الإشبيلي، يقول: وفي سبيل أن نتصور المدى الذي بلغته ثقافة الطالب اللغوي من الاتساع نتخذ أحمد بن إبان بن سيد مثالاً على المثقف اللغوي حينئذ الذي مكنته ثقافته من أن يصبح عالماً مؤلفاً. جاء عند ابن خير في الفهرست أنّ أبان قرأ الكتب التالية على أستاذه القالي: قرأ كتب القالي نفسه، مثل كتاب النوادر وذيله، وكتاب البارع، وقرأ الغريب المصنف لأبي عبيد، والألفاظ ليعقوب ابن السكيت، وإصلاح المنطق له، وأدب الكاتب لابن قتيبه، واختيار فصيح الكلام لثعلب، ولحن العامة للسحستاني، والتذكير والتأنيث لابن الأنباري، والجمهرة في اللغة لابن دريد، والمقصور والممدود لابن الأنباري، وكتاب فعلت وأفعلت وكتاب الفرق وكتاب الحشرات وكتاب الوحوش وكتاب الطير لأبي حاتم، وكتاب المثلث لقطرب، وكتاب الملاحن لابن دريد، وكتاب معاني الشعر وكتاب الأنواء له أيضا، وكتاب نوادر أبي الأنصاري وكتبه الأخرى مثل الهمزة والمصادر واللغات والمقتضب والأمثال والشجر والنبات.... وكتاب اطرغش في اللغة لنفطوية، وكتب الأصمعي مثل الإبل وكتاب الشاء وخلق الفرس ولحن العامة وخلق الإنسان وغيرها، وكتاب الأجناس لغلام الأصمعي، وكتاب الفرق الثابت، وكتب ابن السكيت المختلفة، وكتب أبي عبيده، وكتب الأضداد للتوزي إلخ من الكتب ولربما هناك كتب أخرى لم يأت فهرست ابن خير على ذكرها. وفي الحقيقة نخلص من هذا الكلام ذكر ثلاثة حقائق أو أمور: الأولى إثبات ما ذكرناه أنفا من أن الكتب التي صحبها القالي معه أخذت مكانها من حلقات التعليم إلى جانب الكتب الأندلسية نفسها، والثانية تصور ما بلغه المثقف أو المتعلم الأندلسي من مستوى علمي رفيع في تخصصه مما جعله أهلا أن يكون من العلماء بكل ما تعنيه الكلمة من دلالات، والثالثة نلاحظ أن تقسيمنا لأنواع المنهج اللغوي كان في مكانة بحيث نلحظ من النص السابق أن أبان نال حظه من التعليم في الفنون الأربعة سالفة الذكر



وهي النحو واللغة والأدب والبيان، فبهذه تتكامل شخصية الطالب اللغوية أو ما يسميها ألبير مطلق بـــ " ظهور الدارس المتخصص في اللغة"70.

هذا ولقد ربط ابن خلدون بين ازدهار فن العربية في الأندلس بازدهار العمران فيها، ومما يستنتج من كلامه أن فن العربية بقي مزدهرا إلى نهاية الحكم الإسلامي هناك، فهل نتوقع بعد جلاء العرب والمسلمين من الأندلس أن نجد من يتحدث بالعربية ويجرؤ عليها، حتى بين الإسبانيين أنفسهم ممن أتقنوا العربية خاصة في ضوء العقوبات الصارمة التي تلحق بمن يسمع يتحدث بالعربية، يقول ابن خلدون: ثم إن المغرب والأندلس لما ركدت ريح العمران بهما وتناقضت العلوم بتناقضه اضمحل ذلك منها قليلا من رسومه تجدها في تفاريق الناس71. وفي موضع أخر أكد ابن خلدون هذا الرأي الذي يمكن إيجازه في أن الأندلس كانت قد زخرت فيها بحار اللسان والأدب وتداول ذلك فيهم مئين من السنين حتى كان الانفضاض والجلاء أيام تغلب النصرانية، وشغلوا عن تعلم ذلك، وتناقص العمران فتناقص لذلك شأن الصنائع، ولم يبق من رسم العلم إلا فن العربية، والأدب اقتصروا عليه، وانحفظ سند تعليمه بينهم، فانحفظ بحفظه"72.

طرق تدريس العربية:

أدرك المربون المسلمون اختلاف تفكير الطفل وإدراكه عن تفكير الرجل وإدراكه، وطالبوا بمراعاة ذلك في طرق التدريج، فتعددت لذلك طرق التدريس وتنوعت بتعدد العلوم ومعاهد التعليم ومراحله، ففي المرحلة الأولى سادت طرق خاصة تناسب الطلبة الصغار وأعمارهم وإدراكهم وميولهم وعقولهم وأحوالهم النفسية كالتلقين والتكرار والقصة وغيرها. وفي المرحلة العالية سادت كذلك طرق تختلف عن الأولى لمناسبتها عقول طلبة التعليم العالي ومستواهم وإدراكهم وأعمارهم وكان منها طريق المحاضرة والمناظرة والأسئلة والأجوبة وغيرها مما سيأتي تفصيله.

وقد سلك المعلمون الأندلسيون طرقا وأساليب مختلفة ومتعددة لنقل ما في عقولهم من المعلومات والمعارف، وما في كتبهم من فنون وعلوم لغايات تعليمية، ينفعون بها الناس. لقد كان كل معلم يجتهد أن تكون له أساليبه التي يجذب من خلالها الطلاب إليه، وهو في ذلك – لا شك – يتأثر بخبراته السابقة وبأساليب المعلمين الذين أخذ عنهم أو التقى بهم73. يقول الدكتور عيسى متحدثا عن طرق التدريس في المرحلة العالية " تمايزت طرق التعليم في هذه المرحلة من معلم إلى أخر حسب مستوى التلميذ وحسب المادة التي تدرس"74. ويمكن إيجاز الطرق التي كانت متبعة في تدريس اللغة العربية – وإن استخدمت في تدريس علوم أخرى – في الطرق التالية:

طريقة المحاضرة:

يرى بعض الباحثين أن طريقة المحاضرة كانت من أكثر الطرق شيوعاً وانتشاراً، فاليونانيون اتبعوا هذه الطريقة إلى حد بعيد، وكلك الرومانيون اتبعوا طريقة المحاضرات واقتبسوها عن اليونانيين، ثم إن العرب في العصور الوسطى أحلّوا طريق



المحاضرات المنزلة الأولى بين طرق التعليم، فكان المعلم يقرأ فقرة من الكتاب أو يطرح قضيته أو مشكلة على بساط البحث ثم يتناولها بالشرح والتفسير والتعليق، وكان يجب على المعلم أن يكون حسن العبارة، واضح الكلام، سهل الإلقاء، وأن يكون ماهرا في عرض مادة الدرس قادرا على إيضاح المعاني بأيسر السبل75.

ولقد ارتبطت المناقشة بالمحاضرة فغالباً ما كان الأستاذ ينتقل من نقطه إلى أخرى حتى يناقشها مع طلابه الذين استعصى عليهم الفهم في أثناء عرض المعلم، وفي أحيان أخرى كان المدرس يلقي محاضراته وبعد أن ينتهي منها يترك الطلاب مع واحد من تلاميذه النابهين ليناقش الطلاب فيما خفي واستغلق عليهم فهمه من مسائل، وقد سمي النابه المساعد للمعلم فيما بعد بـــ " المعيد " لأنه كان يعيد على مسامع الطلاب ما قاله أستاذه في كل نقطة من النقاط ثم يشرحها ويفسرها لهم76.

ولا شك أن لكل مادة خصوصية قد يتناسب مع طريقة ولا تتناسب مع أخرى، وكذلك كما يقولون لكل شيخ طريقته في عرض مادته، حتى في اتباع الخطوط العامة نفسها للطريقة نفسها، لذلك نرى أن هذه الطريقة تفرعت عنها طريقتان تتشابهان مع الأم في أشياء وتختلفان عنها في أشياء أخرى وهما:

طريقة الإقراء:

وهي من أشهر طرق التعليم في هذه المرحلة، وتتلخص إجراءاتها واستخدامها في الخطوات التالية:

1- يقوم المعلم بأخذ الكتاب الذي يريد أن يدرس منه أو يقرر ما سيدرسه على طلابه إن كان من ذاكرة ليبدأ بالعرض والقراءة، وقد يقوم طالب من المجموعة بالإقراء على الطلبة من كتاب المعلم بحضرته – إن كان من الكتاب المقرر.

2 يقوم الطالب بدورهم في كتابة ما يستمعون إليه من محاضرة المدرس.

3 يقوم المدرس بتصحيح القراءة وتقديم النطق السليم للكلمات، والمواضع الصحيحة للوقف والابتداء إلخ.

4 غالبا ما تستخدم وتشيع هذه الطريقة في تعليم القراءات القرآنية، إلى جانب الدراسات اللسانية والأدبية بإزاء طرق أخرى بالطبع77.

لم تضن علينا المصادر الأندلسية ببعض الروايات خلال تراجم الأدباء والمدرسين بأنهم جلسوا في أماكن التعليم وأقرؤوا العلوم العربية فضلاً عن العلوم الأخرى بهذه الطريقة، فقد جاء عند ابن بشكوال أن أبا الحسن بن مغيث حكي عن أستاذه أحمد بن عبد الله التميمي (ت: 367 هـــ) أنه كان يختلف عليه، ليقرأ عليه كتب الأدب بالمسجد الجامع حيث كان له موضع مخصص لإقرائه78. كما جاء عند ابن الآبار في التكملة أن أحمد المكنى بأبي العباس كان عالماً بالنحو واللغة والآداب، وعليه كان يقرأ الناس79.



طريقة الإملاء:

إذا كان المدرس يلقى من محفوظاته، أو من مذكرات كتبها لأول مرة ليقرأ منها فان الدرس يسمى إملاء، وفي هذه الحالة يكون إلقاء الدرس بطيئاً فقرة فقرة أو حديثاً حديثاً مع اتصال السّند، ويكتب الطلاب خلف المدرس ما يمليه، فإذا ما انتهى المدرس من إلقاء حديث أو فقره مستقلة أو منظومة شعرية أو مقطوعة نثرية عرج عليها بالشرح والإيضاح والتفسير لما يكون قد غمض في الفقرة أو الحديث أو المنظومة أو المقطوعة، ويدون الطلاب هذه الشروح على هامش أوراقهم التي كتبت عليها الأصول، فإذا اكتملت أمالي الشيخ في ذلك الموضوع فانه ربما قرأ الامالي أو قرئت عليه لتصحيحها80.

ويعلل خليل طوطح استخدام طريقة الإملاء هذه بـــ "عدم توافر الكتب المدرسية والمعاجم ودوائر المعارف وغيرها لديهم..... وبما أنه لم يكن من الكتاب نسخة واحدة، وكانت هذه بيد المعلم كذلك اضطر هذا أن يملي على طلبته محتويات تلك النسخة"81.

وهناك العديد من الأخبار والروايات التي تظهر لنا بوضوح اتباع هذه الطريقة في التعليم العالي في الأندلس، فابن سعيد في المغرب ذكر من أمثلته الغريبة والعجيبة أن الهيثم ابن أحمد بن أبي غالب بن الهيثم كان يملي على شخص شعراً، وعلى ثان موشحه، وعلى ثالث زجلاً، كل ذلك ارتجالاً دون توقف82. وابن الآبار في تكملته أورد أنه نقل عن أحمد بن محمد بن عمر وأحب القيسي من أهل بلنسية (614 هــ) أنه "أخذ عن أبي الحسن بن النعمة وتعلم العربية عنده، وعليه قيَّد كتب اللغات والآداب"83، كما أنه جاء عند الضبي في بغية الملتمس قوله أن ثابت الجرجاني (431 هــ) " أملى بالأندلس كتابا في شرح الجمل للزجاجي، رأيت شيئا منه"84. وتعد أمالي أبي علي القالي من أشهر ما أملي بهذه الطريقة في التاريخ الأندلسي، فكتابة هذا حصيلة محاضرات عدة أملاها على طلبته وهو جالس في المسجد، فقد جاء في مقدمته أنه قال: وأمللت هذا الكتاب من حفظي في الأخمسة بقرطبة، وفي المسجد الجامع بالزهراء المباركة"85. وفيما بعد جمعت لتكون كتابا وسمي بالأمالي، كما أن القالي نفسه ذكر أنه تعلم على هذه الطريقة86. ويعد أشهر من تحدث عن هذه الطريقة في تاريخ التربية الإسلامية على الإطلاق عبد الكريم السمعاني الذي صنف كتابا بعنوان " أدب الإملاء والاستملاء"87.

طريقة المناظرة والمناقشة:

كانت المناظرة من الطرق المتبعة في نظام تعليم اللغة العربية في الأندلس، وجوهر هذه الطريقة " أن يشترك المدرس مع المعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع وفكرة أو مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم من أجل الوصول إلى قرار88 أو نتيجة.

وقد لقيت هذه الطريقة اهتماماً جيداً وكبيراً لدى المدرسين الأندلسيين خاصة والمعلمين في العالم الإسلامي عامة حتى أن المعتزلة جعلتها "ركنا من أركان الإسلام"89، وقد حث المدرسون طلابهم على استخدام أساليب هذه الطريقة معهم وذلك



كما يرى الدكتور محمد عطية الأبرشي لأنه لها أثرا "في شحذ الذهن، وتقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير، والتفوق على الأقران، وتعويد المناظرين الثقة بالنفس، والقدرة على الارتجال"90.

ويعد ابن خلدون رائدا في الحديث عن هذه الطريقة حين رد تردي بعض العلوم والركود الفكري الذي أصاب بعض البلاد إلى ترك طريقة المناقشة والمناظرة في تلقي العلوم، وقد عزا ابن خلدون ضعف الملكة العلمية عند بعض الدارسين بأنه عائد إلى السكوت وعدم المناقشة والمناظرة في الفصول والحلقات وانشغال الطلبة بالحفظ والتدوين حيث قال:"وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها" ويقول واصفاً بعض طلبة العلم الذين شغلهم التدوين عن المناظرة والمحاورة وإيثارهم السكوت في الحلقات والفصول" فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة في العلم والتعليم"91. وكذلك أورد الزرنوجي عبارة رائعة لوصف أهمية الطريقة أثرها في التحصيل العلمي فقال: إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في التكرار والحفظ92.

وهكذا نستطيع القول إن علماء المسلمين وأساتذتهم كانوا يحبون هذه الطريقة واستخدامها إلى درجة الولع، حتى جعلوها وسيلة للتسلية والترويح عن النفس والمتعة الأدبية، كما ساعدت علنية المناظرة والمناقشة على تنمية مهارة الطلبة في الخطابة والقدرة على الارتجال والتعبير عن الأفكار، وكل ذلك ترك لنا تراثا خالدا يفتخر به المسلمون ويعتزون به من كافة الأجيال93.

طريقة الأسئله والأجوبة:

وتعد طريقة الأسئلة والأجوبة من الطرق التي اتبعها المدرسون الأندلسيون في تدريس اللغة العربية وفنونها بالأندلس، وقد أولت التربية الحديثة إلى هذه الطريقة اهتماماً خاصاً لما تجنيه من فوائد عظام لطالب خاصة في طريقة تفكيره، من أجل ذلك ليس من الضروري أن تحكم الدرس صرامة مصطنعة، فيكون الجسم متوتراً واللسان خافتا، إنما المهم إقبال الجميع عليه، وهم يهتمون لصالحهم لمحافظه على النظام في شتى مظاهره فإذا قدم الأستاذ حديثه و لم يسمع الطالب كلمه بوضوح طلب من الأستاذ أن يعيده، فإذا شك في إملائها أو كانت اسم علم غريباً أو نادراً استشاره، وإذا لم يفهم جمله سأله أن يعيدها أو يوضح معناها، وكل ذلك دون أن يختل النظام، ولأن شرح الأستاذ ليس وعظاً خلقياً ولا خطبة مثيرة سياسية أو دينية أو فلسفية، يمكن أن تفقد عذوبتها إذا توقف المتكلم في أثنائه فجأة، فإنه يتسع للمقاطعة دون أدنى حرج ويستطيع الأستاذ بعدها أن يواصل الدرس بلا توقف فيه هدوء جامعي صادق من أستاذ يقول أشياء يتعلمها الآخرون94.



ويرى المستشرق الأسباني بالنثيا، أن صاعداً البغدادي الأندلسي أدخل إلى الأندلس هذه الطريقه على الأرجح، فقد قال متحدثاً عن صاعد " أدخل إلى الأندلس هذه الطريقة الجديدة، ولربما كان من أوائل من أشاعها، وتتلخص في أن يقرأ الطالب القصيدة ثم يسأله الأستاذ عن معاني الألفاظ، فيقوم بالشرح متعمداً على قائمة من المعاني، يكون قد استخرجها من المعاجم العربية"95. وبعد أن كانت هذه الطريقة محصورة في إطار الشعر الجاهلي بصعوبة ألفاظه وغرابتها، وقد حققت النجاح المرجو منها أخذ المدرسون الأندلسيون يطبقونها على شتى الأصناف اللغوية والأدبية الأخرى؛ لذلك يمكن القول أن طبيعة هذه الطريقة إذا سلكها المعلم في تدريسه فإنها تعطي الطالب الحق في الاستفسار والسؤال عن كل ما لا يفهمه، وما غلق عليه، على أنه لا بد مراعاة الآداب الإسلامية في طرح الأسئلة حيث يجب أن لا تكون بمجرد سؤال والتعنت والرياء والظهور أمام الآخرين. وقد كان الطلاب يشجعون على أن يسألوا ولكن على أن تفتح أسئلتهم أفاق جديدة، وأن تدل على عمق و أعمال فكره، فإذا حدث ووجه سؤال تافه للمدرس فإن ذلك ربما أثارالضحك أو السخرية96. وقد عدّ ابن عبد البر حسن طرح الأسئلة نصف العلم97.

ومن الجديد بالذكر أن هذه الطريقة إذا اتبعت وسلكت؛ فإنها لا شك ستفتح أفاق جديدة وعلوم ومعارف تخرج عن حدود الدرس المصمم، مما يحقق فائدة عظيمة لدارس والمدرس وفي مثل هذه الحالة يمكن للمعلم بكل تواضع ألاّ يجيب الطالب حالا على مسألته إن لم يحضره الجواب، ومن الأمثله على ذلك إن طالب سأل مره أستاذه ابن سكرة السرقسطي عن كلمة التبست عليه في الكتاب كان يقرؤون فيه، فأجابه الأستاذ بكل تواضع: أنه لا يملك جوابا حاضرا لسؤاله ووعده أن يدرس الأمر على مهل، ليرضي رغبته على نحو أفضل رغم انه كان واحد من أشهر علماء عصره98.

أوجه الاستفادة من تعليم العربية في الأندلس في تعليم العربية للناطقين بغيرها الآن:

مناهج التعليم: إن أهم ميزة اتصف بها المنهج التعليمي في الأندلس أنه كان مرتبطاً ارتباطاً دقيقاً بالبيئة الاجتماعية الأندلسية، حيث كان المنهج الدراسي الأندلسي يعمل على تهيئة الدارسين للحياة الاجتماعية المستقبلية في تلبية متطلباتها المختلفة، فضلاً عن كونه ذا طابع ديني إذ إن المعاني الدينية وتهذيب الأخلاق، تعد هدف الأهداف في المنهج الأندلسي، مهما كان مضمونه العلمي، فسواء كان المدرس يعلم اللغة وعلومها أو التاريخ الطبيعية، وجب في المنهج أن يحث على تعميق معاني الإيمان وإيصاله بالله عز وجل ومما تميز به المنهج التعليمي اللغوي الأندلسي تعدد الأغراض الوظيفية له، إذ إن تعليم اللغة العربية مثلاً لا يتم من خلال ما صمم من مواد وأدبية فقط، إنما تتعاضد كل العلوم التي يتناولها الدراس بالدراسة، في تأصيل العادات اللغوية له. ففي درس الأدب مثلاً، ويؤكد على ما تم دراسته من قواعد نحوية في درس علم النحو، وبعبارة أخرى، إن الفصل الذي يشهده المنهج اللغوي المعاصر بين مواد اللغة العربية نفسها كان معدوداً في التربية الأندلسية، وبجوار ذلك لقد كان المنهج الأندلسي يتمتع بشيء من المرونة، يسمح لنا ان نطلق عليه في بعض الأحيان بالمنهج المفتوح، الذي يسمح للمدرس بإضافة أو تصميم بعض الإجراءات العملية داخل حلقة الدرس، إذ إن المنهج يحدد الأطر العامة، التي ينبغي على



الدراس تعلمها، أما الحدود التفصيلية فللمدرس أن يلعب دوره فيها، وذلك لخبرته وعمله واتصاله بحاجات الدارسين ومستوياتهم. إن هذه الإشارات الأندلسية، لها ما يقابلها في التربية الغربية، بل هم يشددون على الأخذ بها، جاء في كتاب مرشد المعلمين البريطانيين اقترح وزارة التربية بأنه بدهي أن مساعدة الطفل في ملك ناصية اللغة من عمل المدرسة جميعها، يتضافر في ذلك جميع المعلمين فيها، ذلك أن اللغة هي الأداة التي بواسطتها يمكن تعليم الطفل وتربيته، وبواسطتها يتمكن هو نفسه من أن يتوسع في أمر تعليمه وتربيته ويساهم فيه، وإن من مسؤولية المدرسة على وجه إلخصوص أن تجعل الطفل يتكلم بدقة وطلاقة وحيوية، وتتأكد أن ما يعبر عنه في الكتابة ويؤدي إلى الأفكار والمعاني المقصودة بصورة مضبوطة ومنظمة. ولو أن معلم العلوم مثلاً اتبع هذا النهج لما كان في عمله من نفع لدرس اللغة بقدر ما فيه من نفع لدرسه هو بالذات، فإنه لا يمكن أن يعلم موضوعه ما لم يسر في تعليمه على الدقة والأنتظام في التعبير، ولا شك أن دراسة أي كتاب إنما هي في الحقيقة عمل لغوي، فهي بالضرورة درس في اللغة.. والأصل في الإخفاق على الغالب الضعف في الناحية اللغوية99.

إن ما يمكن الاستفادة منه في واقعنا المعاصر من خلال التجربة الأندلسية في النهج التعليمي في مجال اللغة العربية بوصفها لغة ثانية هو:

أولاً: ضرورة ربط المنهج الدراسي وأهدافه بالبيئة الاجتماعية، التي يعيشها دارسو اللغة العربية، إن هذا الكلام يعني أن الاهداف التي صمم من أجلها كتاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في أي بلد عربي قد لا يتناسب بالضرورة مع أهداف تعليم اللغة العربية للراغبين فيها في ماليزيا أو أندونيسسا أو بروناي إلخ، فكيف الحال مع الكتب التي وضعت أصلاً للناطقين بالعربية وتدرس للناطقين بغيرها في بلاد إسلامية أخرى.

ولعل أقرب مثال يتعلق بسيكولوجية التعلم، أسوقه للتدليل على ما ذكرت أن معظم كتبنا العربية تتحدث في موضوعاتها عن الجمل بوصفه أحد المقومات الأساسية للثقافة العربية، وارتباطه بالبيئه الصحراوية التي تضمها معظم الأقطار العربية، والسؤال هنا، كيف تتناسب هذه الموضوعات مع الطالب الماليزي – على سبيل المثال- الذي ما رأى الجمل في حياته إلا في حديقة الحيوانات أو في التلفاز؟ وهو في الوقت ذاته لا يعني له أي شيء إن عالمنا الإسلامي يتوفر فيه كثير من المتخصصين في حقول المعرفة المتعددة من التربويات إلى للغويات إلى غيرها، وبمقدورهم تصميم مناهج تتناسب والبيئة التي صمم الكتاب من أهلها، ذلك لأنهم أوعى وأدرك بما تضمه بيئة الدارسين من ظروف وحيثيات، إن المطلوب فقط في هذا الخضم هو دعم هؤلاء المتخصصين من اجل القيام بتلك المشاريع.إذن فجانب مراعاة ظروف البيئة الاجتماعية التي يحياها الدراس سواء تعلم ذلك الدارس في بيئة عربية أو أجنبية أو محلية (وطنية) ينبغي أن يكون من أهداف المنهج التعليمي تقوية الروابط الوشائح والعلاقات بين العلم والخلق الطيب وبينهما وبين ممارستهما في واقع الحياة، كما رأينا في التربية الأندلسية، حيث يعمل ذلك على تخريج الرجال إلى المجتمع وقد جمعوا بين الثقافة العلمية الواسعة، والمقدرة الفكرية الناقدة العالية والخلق الطيب المتين الرصين، وفي الحقيقة إن هذا عينه ما يعوزه خريج الجامعات الحديثة عامة في بلادنا الإسلامية.



وثانياً: تعدد الأغراض الوظيفية فحين يلتحق الدراس الماليزي على سبيل المثال بالمركز الإعدادي التابع للجامعة الإسلامية بماليزيا، ويشرع بتعلم اللغة العربية والعلوم الشرعية إلخ، لا بد أن يتم التأكيد على المهارات اللغوية المتعلمية ليس فقط من خلال مواد اللغوية وحصصها، إنما من خلال المواد الشرعية والعلوم الأخرى التي تدرس باللغة العربية والتي ينبغي أن يكون بعضها بالعربية إن لم تكن كذلك وهذا يجعلنا نتحدث بالضرورة على التأكد في حسن اختيار مدرسي العلون الشرعية والعلمية فضلاً عن دراسي العلوم اللغوية، بحيث يكون مستواهم بالعربية وعلومها جيداً يمكنهم إو يستطيعون من خلاله متابعة ما تعلموه من مهارات لغوية:

وثالثاً: إن المنهج المتميز الذي نسعى إليه ينبغي أن يكون المنهج الذي يتيح للدارسين أكثر المقررات مواد التعليم موائمة مع أهدافهم وغاياتهم من التعلم، الأمر الذي يجعلهم ويمكنهم من فهم اللغة واستعمالها بصورة فعالة على طريق الوصول إلى الغاية النهائية من تحقيق الفائدة العلمية المرجوة وفي هذا المجال ووفق ما تم فهمه من النهج الأندلسي فإن اللغة المتعلمة في هذا المنهج لا بد أن تتصف بخصيصتين مهمتين:

1- قيامها بوظيفة أداة أتصال تمكن الدارسين من إدراك أفكار ومفاهيم الآخرين، وتمكنهم كذلك من التعبير عن تلك الآراء بأسلوبهم الخاص.

2- قيامها بوظيفة أداة تنمية لعمليات الفكر النقدي والإبداعي وذلك على أساس من التلاحم التكاملي بين اللغة والفكر، مما يعني أن تتضمن مقررات المنهج المتميز عناصر تشجيع على التفكير النقدي والإبداي الأصيل100.

طرق التدريس: تعددت طرق التدريس في تعليم اللغة العربية في الأندلس تبعاً للمراحل التعليمية وإدراكاً لاختلاف طريقة تفكير الصغير عن تفكير الكبير وإدراكه كما أنه تنوعت بتعدد العلوم والمعارف العربية، وبتعد المعاهد التعليمية، لذلك فقد اعتمد في اختيار طريقة التدريس في الغالب على بعض المحاور إجمالها في: المدرس والدارس والمادة الدراسية والمؤسسة الدراسية والزمن الدراسي101.

ومن خلال تتبع الطرق التي كانت متبعة في التعليم في التربية الأندلسية خصوصاً يمكن أن نحدد مجالات الاستفادة من طرق التدريس القديمة في الوقت الحاضر في أن طريقة التدريس يجب أن تحقق عناصر مهمة على النحو الآتي:

1- ارتباط الطريقة بالرؤية الإسلامية للكون والحياة والإنسان.

2- المعلم يحتل محوراً مهماً ومكانة سامية.

3- الدراس له واجباته من مراعاة نفسيتة واحتياجاته.

4- التوازن بين ما يقوم به المعلم والمتعلم.

5- الارتباط الوثيق بالقيم الاجتماعية والخلقية الإسلامية.



6- الاستناد إلى نظرة واضحة في المعرفة نطلاقاً من جهة النظر الإسلامية (القرآن والسنة).

7- المرونة والتطور.

8- تنوع أساليب التدريس.

ومن العوامل المؤثرة كذلك في عملية اختيار طريقة التدريس استضاءة بالتربية الأندلسية ومفاهيمها ضرورة:

1- مناسبة الطريقة لأهداف الدرس، فطريقة تدريس القرآن تختلف عن طريقة تدريس الشعر عن تدريس النثر إلخ.

2- مناسبة الطريقة لطبيعة المادة وتنظيم المنهج.

3- مناسبة الطريقة للدوافع الخارجية.

4- مناسبة الطريقة للمدرس.

5- مناسبة الطريقة لمستوى نضج المتعلمين.

6- مناسبة الطريقة للزمن المتاح.

7- مناسبة الطريقة للمواد والتسهيلات من إمكانيات البيئة المحلية من الوسائل التعليمية.

---

1 التربية الحرة، أبو الحسن الندوي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط. 4، 1982 ص 11.

2 معالم التربية، فاخر عاقل. بيروت: دار العلم للملايين. ط. 5 ص 204.

3 الغارة على التراث الإسلامي، جمال سلطان. القاهرة: مكتبة السنة نقلاً عن مروان قدومي في كتب التراث في التدريس الجامعي، ص154/2

4 أزمة العقل المسلم، عبد الحميد أبو سليمان. أمريكا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1992، ص 97.

5 نفسه.

6 معالم التربية: 213.

7 نفسه.

8 رسائل ابن حزم: 66/4.

9 مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبدالواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر) 1264/3.

10 رسائل ابن حزم: 66/4

11 التربية في الإسلام، خوليان ربيرا: 74.

12 طبقات النحويين واللغويين للزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل، القاهرة: دار المعارف، ص 256.

13 التربية الإسلامية: 74.

14 تاريخ التعليم: 315

15 طبقات النحويين واللغويين: 335.

16 رسائل ابن حزم: 66/4.

17 الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، تحقيق شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف، ط. 5، ص 305.

18 الاقتضاب في شرح أدب الكاتب، لابن سيد البطليوسي: 66.

19 التربية الإسلامية، خوليان ربيرا: 75.

20 المقدمة: 1288/3

21 المدارس النحوية، شوقي ضيف، 290.

22 الفهرست لابن خير الإشبيلي، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة: دار الكتاب المصري، 513/2.

23 التربية الإسلامية: 75.

24 انظر أخبارهم في: المدارس النحوية: 290 وما بعدها.

25 التربية الإسلامية: 76-77.

26 الذخيرة: 15/1.

27 طبقات النحويين واللغويين: 272.

28 رسائل ابن حزم: 66/4.

29 المقدمة: 1268/3.

30 طبقات النحويين واللغويين: 284.

31 رسائل ابن حزم: 66/4.

32 المقدمة: 1270/3

33 رسائل ابن حزم: 67/4

34 نفح الطيب: 73/4

35 تاريخ التعليم: 312.

36 وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس بن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة، ص 69/3.

37 تاريخ الفكر الأندلسي: 189.

38 نفسه.

39 المعجم العربي في الأندلس.

40 المقدمة: 1270/3.

41 الدراسات اللغوية في الأندلس، رضا الطيار. العراق: وزارة الثقافة. ص 51.

42 المقدمة: 1277/3.

43 تاريخ الأدب العربي: العصر الجاهلي، شوقي ضيف، 10.

44 المقدمة: 1277/3

45 نفح الطيب: 222/1

46 جذوة المقتبس: 90-91.

47 المقتضب: 95.

48 قلائد العقيان في محاسن الأعيان: 500.

49 نفسه.

50 نفسه.

51 نفسه.

52 الفهرست: 513/2

53 حديث حسن صحيح رواه الترمذي، صحيح سنن الترمذي 154/2.

54 رسائل ابن حزم: 163/4.

55 نفسه.

56 نفسه.

57 الاتجاه الإسلامي في الشعر الأندلسي، منجد مصطفى بهجت. مؤسسة الرسالة: 442.

58 نفسه.

59 ياقوتة الأندلس، حسن الوراكلي، بيروت: دار الغرب الإسلامي. ص83.

60 المقدمة: 1274/3

61 نفسه.

62 الأندلس، شوقي ضيف. 98.

63 المقتضب: 104.

64 الجذوة: 234.

65 ياقوتة الأندلس: 73.

66 القلائد: 417.



67 نفسه.

68 نفسه.

69 نفسه.

70 الحركة اللغوية: 108.

71 المقدمة: 1125/3.

72 نفسه.

73 التربية والتعليم: 127.

74 تاريخ التعليم: 347.

75 الموجز في تاريخ التربية: 234.

76 منهج التربية الإسلامية: 340.

77 تاريخ التعليم: 347.

78 الصلة لابن بشكوال، 112/1.

79 التكملة لابن الأبار:

80 التربية والتعليم في الفكر الإسلامي: 383.

81 التربية والتعليم في الأندلس: 128.

82 المغرب في حلى المغرب: 383/1.

83 التكملة لابن الأبار: 106/1.

84 بغية الملتمس: 106/1.

85 الأمالي: 10.

86 المزهر: 145/1.

87 أدب الإملاء والاستملاء للسمعاني.

88 منهج التربية الإسلامية: 357.

89 ظهر الإسلام لأحمد أمين: 129/2.

90 مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية: 251.

91 المقدمة: 1021/3

92 تعليم المتعلم طرق التعلم: 88.

93 مدخل إلى تاريخ التربية: 252.



94 التربية الإسلامية في الأندلس: 140.

95 تاريخ الفكر الأندلسي: 66.

96 التربية والتعليم في الأندلس: 140.

97 جامع البيان وفضله لابن عبد البر.

98 التربية الإسلامية: 141.

99 العربية الفصحى لغة التعليم في الوطن العربي، عبد العزيز البسام: 359.

100 انظر تأملات في علم اللغة العربية وتعليمها في القرن الحادي والعشرين، د.محمد أكرم سعد الدين / بحث ألقي في مؤتمر دولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الحادي والعشرين،استضافة الجامعة الإسلامية العالمية كوالامبور – ماليزيا في الفترة 24-26 آب 1996م:24.

101 عرض أحد الباحثين إلى مشلكة تعليم اللغة العربية وسبب إخفاقنا فيها وكيف نعالجها في البلاد العربية فضلاً عن بعض القضايا في تعليم اللغات الأجنبية وكان السبب الرئيس في معتقده هو في طريقة التعليم، حيث يرى بضرورة العودة إلى طرق الأوائل في التعليم والتي ترتكزا أساساً في قضية الملكة والتكرار التي كانت موضع بحث ودرس في هذه الرسالة، وفي الحقيقة لقد جاء ببعض الآراء الطيبة بهذا الشان قد تنفع كثيراً في منهج تعليم العربية بوصفها لغة ثانية وطرقها انظر: مشكلة اللغة العربية: لماذا اخفتنا في تعليمها؟ وكيف نعلمها؟ محمد عرفة (مطبعة الرسالة) د.ت،د.ن.



المصادر والمراجع

1- أزمة العاقل المسلم د. عبد الحميد أبو سليمان (الولايات المتحدة الامريكية، هيرندن: فرجينيا: المعهد العالي للفكر الاسلامي) الطبعة الاولى 1412هـ - 1992م.

2- أساسيات في طرق التدريس العامة: مفاهيم – خطوات – مهارات – أنشطة، محب الدين أبو صالح (الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع) 1988م.

3- أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، حنان عيسى سلطان وغانم سعيد العبيدي (المملكة السعودية: الرياض (دار العلوم للطباعة والنشر. ط(1) 1404-1984م.

4- أصول التربية، ابراهيم ناصر (الاردن: دار عمار) ط. 2، 1409هـ - 1989م.

5- البحث التربوي وكيف نفهمة، د. محمد منير مرسي (عالم الكتب 1994).

6- تاريخ الأدب العربي – العصر الجاهلي، شوقي ضيف (القاهره: دار المعارف) الطبعه العاشره، ط. 7، 1985م.

7- تاريخ النقد الادبي عند العرب، عمر فروخ واخرون (بيروت: دار النهضة العربية) 1990م.

8- التربية الحرة، السيدة أبو الحسن الندوي (بيروت: مؤسسة الرسالة) الطبعة الرابعة، 1402 هـ 1982م.

9- التربية الاسلامية في الأندلس، خوليان ربيرا. ترجمة: الطاهر مكي (القاهره: دار المعارف).

10- التربية العامة، رونية أوبير. ترجمة: د. عبدالله عبد الدايم (بيروت: دار العلم للملايين) الطبعة السابعة، 1991م.

11- تحفة القادم، ابن الأبار القضاعي.تحقيق: احسان عباس (بيروت: دار الغرب الاسلامي) الطبعة الأولى، 1986م.

12- تخطيط المنهج وتطويره، د. أحمد اللقالي و عودة أبو سنينة (الاهلية للنشر والتوزيع) د. ط. 1989 م.

13- الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ابن بسام الشنتريني. تحقيق: احسان عباس (بيروت: دار الثقافة) د.ت .

14- رسائل ابن حزم الأندلسي: الرسالة الاولى: رسالة مراتب العلوم. وتحقيق: د. إحسان عباس (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر) الطبعة الأولى، 1986م.

15- ابن سيده: آثاره وجهوده في اللغة، د. عبدالكريم شديد النعيمي (الجمهورية العراقية: منشورات وزارة اثقافه والاعلام) 1984م.

16- طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر الزبيدي. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار المعارف) الطبعة الثانية، د.ت.

17- طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها د.سري زيد الكيلاني ضمن بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات. تحرير د.فتحي ملكاوي ود.محمد عبد الكريم أبو سل (عمان: 1995م).



18- طريقة التدريس رؤية تربوية إسلامية معاصرة، د.عبد الرحمن صالح عبد الله.

19- العربية الفحصى لغة التعليم في الوطن العربي، عبد العزيز البسام: بحث في كتاب اللغة العربية والوعي القومي بحوث ومناقشات الندورة الفكرية التي تظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهداً البحوث والدراسات العربية (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية) الطبعة الثانية، 1986.

20- الغارة على التراث الاسلامي، جمال سلطان (القاهرة: مكتبة السنة) الطبعة الاولى، 1410 هـــ - 1990م.

21- الفهرست لابن خير الإشبيلي. تحقيق: إبراهيم الأبياري (القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية) 1398هـــ - 1978م.

22- قلائد العقيان في محاسن الأعيان، الفتح بن خاقان.تحقيق: د. حسين يوسف خريوش (الأردن: دار المنار) الطبعة الأولى، 1409هـــ - 1989م.

23- كيف تتعامل مع القران في مدارسة أجزاءها عمر عبيد حسنة، محمد الغزالي السقا (الولايات المتحدة الامريكية: هيرندن: فيرجينا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي) ط (1)، 1404هـــ - 1981م.

24- المقتضب، اختيار أبي إسحاق البلفيقي. تحقيق: إبراهيم الأبياري (القاهره: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، دار الكتاب الاسلامي) الطبعه الثانية 1402هـــ- 1982م.

25- مقدمة ابن خلدون. تحقيق: علي عبدوالواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر).

26- معالم التربية، فاخر عاقل، (بيروت: دار العلم للملايين) الطبعة الخامسة، 1983م.

27- مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عبد المجيد جابر وأحمد خير كاظم (القاهرة: دار النهضة العربية) الطبعة الثانية، 1978.

28- المناهج أسسها... تخطيطها... تقويتها د. يحيى هندام وجابر (القاهرة: دار النهضة العربية) الطبعة السابعة، 1985م.

29- مناهج البحث، غازي عناية (الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة) 1984م – 1404هـــ.

30- منهج التربية الاسلامية، د. علي أحمد مدكور (الكويت: مكتبة الفلاح) ط (1) 1407هـــ 1987م.

31- نفح الطيب منن غصن الأندلس الرطيب، شهاب الدين المقري التلمساني. تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار صادر) 1968م.

32- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبوالعباس بن خلكان. تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار الثقافه) د. ط.

33- ياقوته الأندلس، د. حسن الوراكلي (بيروت: دارالغرب الإسلامي) 1994م.